



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LAUDENEIDE MARIA DE ANDRADE

**INCLUSÃO NO ENSINO REMOTO E HÍBRIDO:
REFLETINDO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DAS
HABILIDADES BÁSICAS EM CRIANÇAS PEQUENAS**

JOÃO PESSOA – PB

2021

LAUDENEIDE MARIA DE ANDRADE

**INCLUSÃO NO ENSINO REMOTO E HÍBRIDO:
REFLETINDO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DAS
HABILIDADES BÁSICAS EM CRIANÇAS PEQUENAS**

Trabalho de Conclusão de Curso solicitado pela disciplina de TCC 2, ministrada pelo prof. Fábio Fonseca, do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra A. da Silva Santiago.

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A553i Andrade, Laudeneide Maria de.

Inclusão no ensino remoto e híbrido: refletindo acerca do desenvolvimento das habilidades básicas em crianças pequenas / Laudeneide Maria de Andrade. - João Pessoa, 2021.

49 f. : il.

Orientação: Sandra Alves da Silva Santiago.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Inclusão. 3. Projeto Aponte. I. Santiago, Sandra Alves da Silva. II. Título.

UFPB/BS/CE

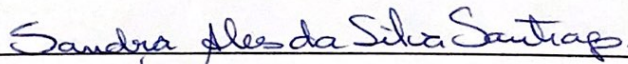
CDU 373.2(043.2)

LAUDENEIDE MARIA DE ANDRADE

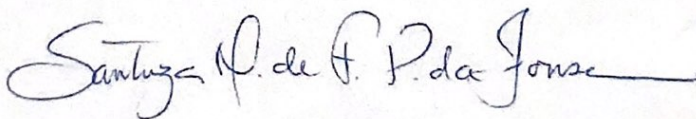
**INCLUSÃO NO ENSINO REMOTO E HÍBRIDO:
REFLETINDO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES BÁSICAS COM
CRIANÇAS PEQUENAS**

Aprovada em 09/12/2021

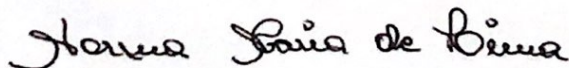
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Sandra Alves da Silva Santiago (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Ms. Santuza Mônica de Franca Pereira da Fonseca (avaliadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Dra. Norma Maria de Lima (avaliadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa - PB

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pai de toda a humanidade por essa vitória alcançada de concluir o curso de pedagogia. Por Ele estar me sustentando nos momentos de fraqueza e desânimo e por cuidar desse meu caminhar em cada detalhe. Meu coração exulta de gratidão e alegria!

Ao meu amado esposo, amigo, companheiro, sempre presente nos momentos difíceis com uma palavra de incentivo, dando apoio e força para seguir em frente nessa jornada.

Aos meus amados filhos, Gustavo, Julya e Joyce, que estiveram comigo, me apoiando quando necessitei e me fazendo acreditar que eu conseguiria.

A todos que me incentivaram, Nathália, Junior, Carolina, Amanda, reconhecendo meu esforço, me apoiando com as palavras certas em momentos mais que oportunos para que eu não desistisse.

À minha professora, amiga, orientadora, ser humano admirável que o Senhor colocou no meu caminho, e que de maneira dedicada e sensível me ajudou a prosseguir com seus ensinamentos e valiosas indicações, que contribuíram a tornar esse sonho possível.

À Universidade Federal da Paraíba, por todas as aprendizagens significativas e a todos os professores que contribuíram na minha formação.

A todos os colegas que me ajudaram nesse percurso, sempre presentes nos momentos de alegrias e também nos momentos difíceis.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Escola Projeto Aponte, pois foi através da mesma que tive a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e adquirir experiências enriquecedoras que muito contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

Na corrida dessa vida é preciso entender
que você vai rastejar que vai cair, vai
sofrer. E a vida vai lhe ensinar que se
aprende a caminhar e, só depois, a correr.

Braulio Bessa

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo geral refletir acerca do desenvolvimento das habilidades básicas com crianças pequenas, a partir de experiências no ensino remoto e híbrido, dentro de um panorama inclusivo. Para tanto, utilizamos como campo de pesquisa a Escola Projeto Aponte, uma instituição privada, sem fins lucrativos, ligada ao terceiro setor, que funciona no bairro das Indústrias, na cidade de João Pessoa (PB), onde atende crianças em situação de vulnerabilidade social. Por meio de atividades ligadas ao Projeto de Extensão (PROBEX), nos inserimos na realidade escolar, participando ativamente de suas atividades cotidianas, tais como: aulas, planejamento, estudos etc., sendo possível, desse modo, coletar dados para submeter a posterior análise. A análise de instrumentos didáticos para acompanhamento e avaliação das crianças, no formato remoto e híbrido, preenchidos mensalmente pelos professores da escola, foram também utilizados como importantes fonte de dados, capazes de revelar aspectos da proposta inclusiva, bem como as possíveis lacunas deixadas pelo ensino remoto e híbrido no desenvolvimento das crianças. Os resultados demonstraram que a escola Projeto Aponte busca através de suas práticas pautadas no paradigma inclusivo atender às necessidades específicas das crianças pequenas, mas, que a pandemia pelo coronavírus e a instauração do modo remoto e híbrido de ensino, representou importantes obstáculos à manutenção da proposta, inviabilizando o desenvolvimento de todas as habilidades básicas inerentes a essa fase que envolve – no caso da escola – crianças entre 2-6 anos de idade.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Projeto Aponte. Habilidades básicas. Ensino remoto e híbrido.

ABSTRACT

The present study had as general objective to reflect on the development of basic skills with young children, from experiences in remote and hybrid education, within an inclusive panorama. Therefore, we used as a research field the Projeto Aponte school, a private, non-profit institution linked to the third sector, which operates in Bairro das Indústrias, in the city of João Pessoa (PB), where it assists children in situations of social vulnerability. Through activities linked to the Extension Project (PROBEX), we insert ourselves in the school reality, actively participating in its daily activities, such as: classes, planning, studies, etc., making it possible, in this way, to collect data to submit for further analysis. The analysis of didactic instruments for monitoring and evaluating children, in remote and hybrid format, completed monthly by the school's teachers, were also used as an important source of data, capable of revealing aspects of the inclusive proposal, as well as the possible gaps left by teaching remote and hybrid in children's development. The results showed that the Projeto Aponte school seeks, through its practices based on the inclusive paradigm, to meet the specific needs of young children, but that the coronavirus pandemic and the establishment of remote and hybrid teaching methods represented important obstacles to maintaining the proposal, making it impossible to develop all the basic skills inherent in this phase that involves - in the case of school - children between 2-6 years old.

Keywords: Inclusion. Child education. Projeto Aponte. Basic skills. Remote and hybrid teaching.

SUMÁRIO

1.	<u>Introdução</u>	11
2.	<u>Significados da Inclusão Educacional</u>	13
2.1	<u>A Política Atual</u>	13
2.2	<u>Aspectos legais da educação inclusiva no Brasil</u>	17
2.3	<u>Dilemas da inclusão no Brasil, atualmente</u>	18
3	<u>Educação Infantil, Psicomotricidade e Habilidades Básica da Infância</u>	21
3.1	<u>Desenvolvimento Psicomotor na Infância</u>	23
3.2.	<u>Habilidades Básicas para desenvolvimento na Infância</u>	27
3.2.1.	<u>Sobre atenção/concentração</u>	27
3.2.2.	<u>Sobre a interação</u>	28
3.2.3.	<u>Sobre a Coordenação Motora</u>	29
3.2.4.	<u>Sobre a memória</u>	29
3.2.5.	<u>Sobre a linguagem oral</u>	30
3.2.6.	<u>Sobre a participação</u>	31
3.2.7.	<u>Sobre a criatividade</u>	31
3.2.8.	<u>Sobre a comunicação</u>	32
4	<u>Procedimentos Metodológicos</u>	34
4.1	<u>Tipo de pesquisa</u>	34
4.2	<u>Local da Pesquisa</u>	34
4.3	<u>Sujeitos da Pesquisa</u>	35
4.4	<u>Instrumentos da Pesquisa</u>	36
4.5	<u>Apresentação, Discussão e Análise de dados</u>	40
5.	<u>Considerações Finais</u>	45
	<u>Referências</u>	48

1. Introdução

O presente TCC (trabalho de conclusão de curso) tem por tema geral as habilidades básicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil, e como é possível contemplá-las no modelo remoto ou híbrido de ensino. Para tanto, definiu-se como objetivo geral, refletir acerca do desenvolvimento das habilidades básicas com crianças pequenas, a partir de experiências no ensino remoto e híbrido, dentro de um panorama inclusivo.

Por objetivos específicos definimos os seguintes: identificar os conceitos subjacentes aos modelos de inclusão; identificar o papel da Educação Infantil no desenvolvimento de habilidades básicas para a primeira infância e analisar os impactos do ensino remoto (ER) e híbrido no contexto infantil.

Além de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, também realizamos uma pesquisa de campo, junto à Escola Projeto Aponte, uma instituição privada, sem fins lucrativos, ligada ao terceiro setor, que funciona no bairro das Indústrias, em João Pessoa, na Paraíba.

Assim, por meio de nossa atuação como voluntária de um Projeto de Extensão (PROBEX-UFPB), nos inserimos na realidade escolar, fazendo uso da pesquisa-ação, e nos debruçamos sobre o cotidiano escolar para coletar os dados e submetê-los a posterior análise do tipo qualitativa.

A escolha da temática muito nos motiva, pois entender o desenvolvimento infantil nos parece essencial à formação pedagógica, pois possibilita que adotemos práticas verdadeiramente inclusivas, ou seja, que contemplem a todos. Mas, é ainda mais relevante em tempos de pandemia, quando a adoção de modos remotos e híbridos vêm substituir as aulas presenciais e nos preocupamos se, de fato, está sendo possível promover a educação das crianças pequenas.

De tal modo, nos próximos capítulos discutiremos acerca da inclusão, da Educação Infantil e das compreensões que cercam os modelos emergenciais de ensino (remoto e híbrido), efetivados nos últimos dois anos, quando a pandemia pelo Coronavírus afastou as pessoas e fechou as escolas, convocando a que as escolas buscassem formas outras de ensinar e de aprender.

Há bem pouco tempo, parecia que tínhamos todo o controle sobre as práticas educativas, mas, tal ideia caiu por terra, em meio ao medo, incerteza e desalento que assolou o planeta. A escola precisou se reinventar, mas, não teve tempo para

aprender novos modos, foi necessário fazer e aprender ao mesmo tempo. Então, questionamos: é possível, de fato, atender às necessidades das crianças pequenas a partir do modo remoto ou híbrido? Esse tipo de ensino é compatível com a Educação Infantil?

Com essa pergunta, elegemos os caminhos metodológicos para buscar responder a tal questionamento, ou seja, da pesquisa-ação e esperamos deixar reflexões importantes na área, ao mesmo tempo que desejamos responder as lacunas existentes na nossa formação acadêmica, especialmente quando sabemos que no cotidiano da escola as necessidades são diversas e que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam à diversidade é urgente.

Entender os significados da inclusão nos parece o caminho seguro para compreender o “fazer inclusivo”, no que diz respeito a importância das estratégias viáveis para promover acessibilidade, aprendizagem significativa, desenvolvimento. Esse é o papel do pedagogo e da pedagoga.

Mas, nossas motivações não são apenas acadêmicas. Como seres de relações e forjados na experiência vivida, é importante destacar que minha atividade voluntária num projeto social, no bairro das Indústrias, na cidade de João Pessoa denominado “Projeto Aponte” também me estimularam a investigação que ora desejo iniciar. Refletir a prática me parece fundamental para construir uma formação sólida e comprometida com o social. Espero, dessa forma, contribuir com as reflexões na área, e abrir espaço para novas investigações.

2. Significados da Inclusão Educacional

De acordo com Rossato & Leonardo (2011, p.2), “a sociedade de modo geral enfrenta enormes dificuldades para lidar com o que é diferente, isto é, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais”. Neste sentido compreende-se que a inclusão do aluno com deficiência, distúrbios, dificuldades etc. é apontada como um desafio para o sistema educacional no cenário do ensino escolar.

De maneira ampla podemos dizer que a inclusão escolar se refere ao acolhimento de todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino independentemente de cor, classe social, condições físicas, psicológicas.

Inclusão segundo Sassaki (2001), é um processo no qual se amplia a participação de todas as pessoas com deficiência na educação. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos como um direito de todos.

No geral, a concepção de inclusão é associada diretamente ao contexto das pessoas com deficiência, mas, a princípio, quando se fala em inclusão não se pretende falar apenas de pessoas com deficiência. Na verdade, a inclusão é sinônimo de educação para todos. Portanto, numa educação inclusiva o foco não é mais a pessoa, mas a sociedade. Também não é a pessoa com deficiência, mas, são todas as pessoas.

No caso da escola, a inclusão não se refere tão somente aos estudantes que possuem deficiência, mas, a todos os estudantes. No entanto, a política inclusiva, no caso brasileiro, reconhece que alguns grupos necessitam maior atenção e, é nesse sentido que a Educação Especial assume esse papel colocando o seu foco sobre grupos específicos, a saber: estudantes com deficiência, com transtornos do espectro autista (TEA), com altas habilidades e superdotação. Esse seria o público-alvo da Educação Especial; não da Educação inclusiva

2.1 A Política Atual

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento importante apresentado em 2008 pelo governo federal, através do Ministério da Educação, com o objetivo de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

O documento apresenta um diagnóstico da educação especial, estabelece objetivos, define os alunos atendidos pela educação especial e traça diretrizes. A referida política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Nesse sentido e diferente do que ainda se encontra previsto nos decretos 7.611 e 7.612, que facultam o atendimento de determinadas demandas escolares através de entidades comunitárias, confessionais e filantrópicas, devidamente conveniadas com o poder público.

Conforme Baptista (2011, p. 59), “nos últimos vinte anos temos vivenciado, no Brasil, um fortalecimento das propostas de inclusão escolar como organizadora das metas para a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação”. Assim, é necessário que as escolas se ajustem ao novo alunado.

Nesse sentido, Bürkle citado por Sassaki (2001, p. 35) esclarece que a:

(...) inclusão escolar se refere a uma [concepção de] educação que tem como objetivo atender à diversidade de discentes, principalmente, aqueles que estiveram historicamente excluídos do espaço escolar.

Assim, a Educação Inclusiva vem propor que todas as crianças, independente do sexo, cultura, origem socioeconômica, características físicas, condições orgânicas, ou padrão de aprendizagem, estejam na escola, em classe comum, se beneficiando de um ensino de qualidade, atendendo ao princípio de Educação para Todos.

O governo federal, por meio das políticas públicas educacionais e seguindo tendências internacionais, promulgou vários documentos legais no país a partir das décadas de 1980 e 1990, estabelecendo o atual contexto da Educação Especial. Mas, considerando que as políticas públicas para os “diferentes” são relativamente recentes, podemos admitir que os últimos anos têm sido bastante frutíferos.

Sobre esse aspecto, Mazzotta (2011) relata que a trajetória da Educação Especial no país desenvolveu-se em dois períodos importantes, um primeiro, onde teve iniciativas oficiais e particulares isoladas, e outro onde começou a ter iniciativas oficiais de âmbito nacional quanto à educação da pessoa com deficiência, a partir de

1950. Nesse contexto, a política em educação especial no Brasil manteve por muito tempo sua ênfase no atendimento segregado nas instituições especializadas particulares em detrimento do atendimento educacional nas escolas públicas. Porém, a partir do período de 1981-1988 começou-se a ter um pequeno aumento (41,92%) de matrículas no Ensino Regular, comparado aos anos anteriores. (MAZZOTTA, 2011). E esse número vem crescendo.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2013), a partir do Resumo Técnico (2014) revela que os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Já em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas públicas e 21,2% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva (MENDES, 2010).

Paulatinamente, em razão das políticas inclusivas, as escolas comuns passaram então incorporar a ideia de que crianças ou adolescentes têm direito a estudar em classes regulares, incentivando a convivência e o crescimento mútuo, em ambientes menos segregados (MENDES, 2010).

O processo de democratização do acesso à educação pública brasileira se intensifica com a promulgação da Constituição Federal de 1988, é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, no caso específico das pessoas com deficiência, se materializa por meio de diretrizes e de investimentos públicos definidos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, observa-se, nos últimos dez anos, um aumento significativo de pessoas com deficiência incluídas no ensino comum das escolas brasileiras. Qualquer pretensão de analisar esse processo não pode deixar de considerar a evolução de concepções acerca da educação especial que caracteriza a atual política em relação à anterior (BRASIL, 1996) considerada de “integração instrucional” (BRASIL, 2008), uma vez que suas metas contemplavam a manutenção do protagonismo de organizações não governamentais no que se refere à ação de oferta de serviços que continuavam distantes dos espaços comuns de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), por sua vez, está alinhada com os pressupostos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), cuja concepção de deficiência aparece como “um conceito em evolução” e como resultado

da interação da pessoa com deficiência e seu contexto, o que impõe ao processo educacional modificações epistemológicas e estruturais profundas.

A ênfase na interação entre o sujeito com deficiência e seu contexto faz emergir outro conceito que se constitui como base para a elaboração de políticas por parte dos países signatários, qual seja, a acessibilidade, merecedora de especial atenção quando se pretende a expansão do direito à educação das pessoas com deficiência para além dos processos embrionários de pertencimento.

2.2 Um pouco de história

Segundo Rodrigues e Lima (2017, p. 12) “na Antiguidade havia dois grupos sociais: os nobres (senhores que detinham poder social, político e econômico) e o populacho (considerados sub-humanos, dependentes economicamente e propriedade dos nobres)”. Nesse período, segundo as autoras, “o valor de um homem estava ligado aos preceitos dos nobres que se baseavam nas características pessoais ou nos benefícios oferecidos pelo indivíduo”.

Nesse contexto, “a pessoa diferente” de acordo com Aranha (2005) era exterminada e abandonada. Dessa forma o que se entende é que havia uma exclusão da pessoa devido sua deficiência (ou diferenças), que por sua vez era correlacionada a uma “influência”, deixando de ser “produtiva para a nobreza”.

Ainda de acordo com as autoras, a Bíblia menciona o cego, o manco e o leproso ao que era “diferente”, como sendo dependentes e rejeitados, amaldiçoados pelos deuses. E as pessoas com déficits mentais serviam de bobo ou palhaço, sendo diversão dos senhores e de seus hóspedes (ARANHA, 2005).

Surge a revolução burguesa que implanta uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil, e cai o poder dos religiosos. Nesse período da história, Aranha (2005) menciona a pessoa com deficiência, onde as novas idéias relacionam a deficiência à natureza orgânica, fruto de causas naturais, onde era tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia.

No decorrer do século XVII há avanços da medicina e surge a “tese da organicidade” levando a entender que a deficiência era um processo natural, contribuindo para o tratamento das pessoas com deficiência, juntamente com a “tese do desenvolvimento por meio da estimulação”, ainda que lentamente, para ações de ensino, a partir do século XVIII e XIX. No século seguinte muitos avanços e

descobertas impacta diretamente na questão educacional das pessoas “diferentes”, seja por deficiências, transtornos etc. Nomes como Itard, Pinel, L’ Épée, Pestalozzi, Montessori, Braille, Keller, dentre outros trouxeram importantes conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação para as diferenças, embora, a expressão inclusão nem fosse conhecida (SANTIAGO, 2011)

2.2 Aspectos legais da educação inclusiva no Brasil

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 208, é dever do estado garantir: “atendimento educacional especializados aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208).

De acordo com Rodrigues e Lima (2017), pode se dizer que o Brasil vem buscando respaldo, com a intenção que ocorra mudanças através das leis de políticas públicas focalizadas na inclusão para conseguir atender as pessoas com deficiência, criando conjunto de ações, mecanismos de acesso para realizar política de inclusão de crianças de todo o Brasil.

O Brasil é um país onde os problemas sociais vem sendo redimensionados através de programas e incentivos de políticas públicas de inclusão e reparo as violações dos direitos humanos. O preconceito e as disparidades sociais ainda contribuem para o declínio do cenário humanístico, cultural, político e econômico. Os direitos humanos podem mudar essa transformação por meio da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2013, p.44).

Segundo Rodrigues e Lima (2017), atualmente as pessoas com deficiência conquistaram a garantia dos seus direitos, mas por muito tempo foram desprovidas dessa realidade. Eram vistos como “doentes” e incapazes, e não como sujeitos de direitos sociais, entre eles o direito à educação, sendo alvos de caridade popular e da assistência social.

De acordo com Aranha (2005, p.6), “os termos ‘deficiência’, ‘deficiente’, ‘portador de deficiência’ e ‘portador de necessidades especiais’, surgiram bem recentemente, já no século XX”. Mas, nenhum deles abarca a condição sem causar discriminação, por isso, desde o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a terminologia adotada é “pessoa com deficiência”.

Diante desse contexto, entende-se que pessoas com deficiência devem usufruir das oportunidades educacionais nos mesmos ambientes que os demais que não

possuem deficiência ou outro tipo de transtorno (como o TEA, por exemplo). No entanto, é importante considerar que nossa política educacional é (se diz) inclusiva, portanto, é para todos. Então, quando nos referimos a uma escola inclusiva, não estamos pensando num ambiente para pessoas com deficiência, somente. Estamos indicando a necessidade de que a escola seja um lugar onde todos podem conviver e usufruir da oportunidade de aprender, se socializar etc. (SANTIAGO, 2011).

2.3 Dilemas da inclusão no Brasil, atualmente

Pode se dizer que a idéia de inclusão escolar é acolhedora e respeita as diferenças. Mas, nessa direção, é evidente que a escola precisa fazer uso de algumas estratégias pedagógicas, onde esse acolhimento e respeito possam se realizar (BRASIL, 2015).

Se permanecer pautada num modelo tradicional, onde se planeja de um único modo e se espera que todos consigam acessar o currículo escolar, a escola não conseguirá realizar a inclusão. Por isso, alguns conceitos emergem como absolutamente importantes: o de adaptações curriculares e o de desenho universal de aprendizagem são alguns deles.

Em linhas gerais, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), se entende que a inclusão era responsabilidade da escola regular, devendo o ensino especializado apoiar suas estratégias, complementando ou suplementando a ação educativa (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013). Esse entendimento sobre o que é a inclusão parece ponto pacífico na área e para os pais e para as próprias pessoas com deficiência, especialmente representadas pelas associações ou entidades de defesa de direitos.

Desse modo, entende-se que esse fosse ponto superado no debate educacional no nosso país. No entanto, em setembro de 2020, em plena pandemia causada pela Covid-19, um Decreto presidencial coloca em xeque o que parecia consensual. O Decreto rompe com toda uma política que vinha sendo consolidada ao longo de mais de uma década, tentando se afirmar como o modelo mais democrático e de garantia de direito previsto em nossa Constituição. Daí, muitos especialistas afirmarem que o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 é inconstitucional (PELLANDA, 2020; ANDRADE, 2020; MEDEIROS, 2020). Talvez, essa inconstitucionalidade seja reconhecida, pois, no mesmo ano o decreto foi cancelado.

De um modo ou de outro, parece haver um consenso sobre o fato de que para incluir alunos que apresentem deficiências e estas, por sua vez, apontem para a presença de NEE (Necessidades Educacionais Especiais) no contexto escolar (regular ou especializado), isso implica na reestruturação dos sistemas de ensino, tendo como prioridade a qualificação dos professores (BRASIL, 2008; 2015).

Sendo assim aceita-se a ideia de Vitalino & Manzini (2010, p. 52) de que a formação do professor é “um dos aspectos a ser aprimorado para que a inclusão escolar alcance os resultados esperados”, o que, por sua vez, está ligada as condições reais da ação docente para com o processo de organização da prática pedagógica no ensino. Para tanto, é fundamental que o educador entenda sobre as ferramentas disponíveis no campo da prática inclusiva, e o que lhe compete fazer a respeito.

Nesse sentido, a questão central não se resume ao acesso ou ao ambiente em si (regular ou especial), mas, sobretudo, as condições de permanência com sucesso na escola, onde o papel do professor ganha especial destaque. Segundo os autores (VITALINO E MANZINI, 2010), o direito da pessoa à educação é resguardado pela política nacional da educação independente de gênero, etnia, idade ou classe social. Dessa forma, o acesso à escola ultrapassa o ato da matrícula, implica a apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos, com intenção de inteirar as finalidades da educação em relação a diversidade do público escolar. Portanto, cabe ao professor desenvolver práticas inclusivas, usando o arsenal de recursos que conhecer.

Com tal entendimento, a necessidade de implantar uma educação inclusiva consistente no âmbito escolar, ultrapassa o que prevê esse ou aquele decreto, pois necessita ser compreendida por todos que fazem a educação, mas, sobretudo, ser de domínio do docente. Assim, uma proposta que inclua a todos, vai além da organização e direcionamento do processo de ensino. Na metodologia utilizada, recursos e materiais usados deve estar imbuído a intenção clara de que seja garantida a participação de cada um e de todos os estudantes (MOURA, 2006).

Para Moura (2006), não basta colocar o aluno ou aluna na escola, nem jogar os conhecimentos no espaço educativo. É necessário, “eleger os instrumentos auxiliares de ensino, os recursos metodológicos adequados” (2006, p. 155), a fim de que ninguém seja excluído da oportunidade de aprender.

Pensando nisso, promover a aprendizagem de todos os alunos com ênfase naqueles que possuem deficiência, dificuldades ou distúrbios, ou seja, que não aprendem dentro do modelo/padrão estabelecido para a maioria, não é tarefa fácil. Contudo, não se pode dizer que é tarefa impossível. Há, pois, alguns suportes aos professores que merecem estudo e aprofundamento para que as habilidades básicas dos estudantes sejam estimuladas, mas, será que é possível fazer isso por meio de estratégias remotas ou híbridas?

3 Educação Infantil, Psicomotricidade e Habilidades Básica da Infância

Compreende-se que é na educação infantil que a criança começa sua vida social e interage com os outros indivíduos. A partir daí a criança estará exposta a conhecer novas culturas e conviver com pessoas diferentes aprendendo a conhecer a si mesmas, o seu corpo e seus sentimentos.

O conceito de Educação Infantil aparece de início na Constituição Federal de 1988, de forma sistematizada e formal, porém, só se concretiza enquanto modalidade de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n 9.394), em 1996. Portanto, o que se evidencia é que enquanto sistema educacional, a Educação Infantil tem pouca história, algumas conquistas e muitos desafios que merecem nossa atenção e pesquisa.

Segundo Horn (2017), de acordo com a teoria histórica, as pré-escolas eram entendidas como espaço para conceder serviços educacionais às crianças menores de 7 anos. As crianças entre 0 e 6 anos eram recebidas por creches, que tinham como função, nos seus primórdios, atender crianças de mães trabalhadoras, com o objetivo estritamente assistencialista, e nessa visão, as creches eram consideradas como um espaço de dar continuidade a educação familiar.

Ainda de acordo com Horn (2017), as pré-escolas também assumiram outro caráter: o de prevenir o alunado de possível fracasso escolar, pois se prestavam a preparar os pequenos para serem inseridos dentro da escola obrigatória, tornando assim uma espécie de fase preparatória para que a criança tivesse o mínimo de familiaridade com as relações educacionais.

Andrade et. al. (2017) fala que a modalidade de Educação Infantil nem sempre teve um espaço relevante no Brasil para a formação social e escolar da criança, uma vez que esta apareceu no cenário educacional inicialmente enquanto uma instituição que prezava pelo ato de suprir as necessidades da criança e de muitas vezes substituir o lugar da família.

Como aponta Craidy & Kaercher citado por Moura (2006), no contexto da década de 1980, apresentou-se um avanço na Educação Infantil em especial ao papel da creche/pré-escola. Tal fato, emerge a partir da Constituição Federal (1988), e pouco a pouco, a Educação Infantil no Brasil foi sendo estabelecida de forma gradual e efetiva, sendo considerado um ponto positivo, pois não havia até então, nada que

legislasse esse processo. Mas, é a partir da década de 1990 que, de fato, se efetiva a construção de uma política nacional para a Educação Infantil.

Com essas iniciativas nossas políticas públicas reconhecem a necessidade e importância da Educação Infantil, legitimando aquilo que já era entendido por vários pesquisadores na área e que também era objeto de luta de muitas famílias (BRASIL, 2015).

De tal modo, desde a Constituição Federal de (1988), o Brasil assegura a Educação Infantil por meio da obrigatoriedade de prestar atendimento nas fases da creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, tal qual está circunscrito em seu artigo 208, inciso IV. Mas, ainda que nossa Carta Magna assegure a vigor jurídico-político sobre a execução dessa modalidade de ensino em todo território brasileiro, mediante as instâncias geográficas e administrativas: federal, estadual e municipal, ainda carecíamos de instrumentos que apresentassem diretrizes mais nítidas sobre o tema.

Nossa Carta Magna, traz à tona que os municípios terão participação fundamental na Educação Infantil, assegurando os serviços que são necessários para que se logre êxito, com destaque para o artigo 212 que explicita, inclusive, o uso de recursos públicos para esse fim. Esse documento considera a necessidade de desenvolver essa modalidade de ensino em todo o Brasil, concedendo o direito à educação a todos os brasileiros/as, e colocando a obrigação do estado com o alunado em fase infantil.

Na mesma direção, destacamos o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), de 1990, que também reafirma os direitos da criança e do adolescente previstos na Constituição Federal 1988. Portanto, é mais um reforço para que a infância não seja excluída das políticas públicas. O ECA, sob o ponto de vista prático representa um importante instrumento para a realidade desse grupo, pois auxilia na sua concretização, permitindo que os órgãos responsáveis intervenha e faça valer as condições jurídicas já decretadas.

Então, prestar a oferta de Educação Infantil de modo gratuito é papel da administração pública, conforme identicamos no Artigo 211 da CF (Constituição Federal):

(...) compete aos Municípios gerir prioritariamente a educação infantil, aos Estados e Distrito Federal o ensino fundamental e médio, e a União atuará

de forma redistributiva e supletiva garantindo assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios (BRASIL, 1988, Art. 211).

Seguindo a mesma lógica, temos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei n. 9.394 (1996) que indica em seu Art. 29, a finalidade da Educação Infantil, ou seja, do “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. E, além disso, estabelece a necessidade de formação para os profissionais que atuam na educação infantil, resguardando a questão da qualidade para esse nível de ensino (HORN, 2017, p. 30).

Então, como se vê, são anos de luta e conquistas para a Educação Infantil. O Parecer CNE/CEB nº 22/1998 regulariza o funcionamento das instituições de Educação Infantil, dividindo “o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos” (BRASIL, 1988, p. 2).

Mais adiante, com o RECNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) e as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), ambos publicados em 1999, o Brasil define todos os elementos norteadores de sua política para esse nível de ensino, indicando caminhos para a construção do currículo escolar e das práticas pedagógicas em Educação Infantil (BRASIL, 1999). E, mais recentemente, desponta a BNCC para a Educação Infantil (2017) que traz novas contribuições para essa etapa fundamental do ensino.

3.1 Desenvolvimento Psicomotor na Infância

Segundo Maneira e Gonçalves (2015), as ideias de Le Boulch é de que desde o nascimento já existem potencialidades no sujeito, mas, para desenvolvê-las não basta as questões dos processos orgânicos. É essencial o intercâmbio com outras pessoas. Dessa forma se entende que a educação infantil é a etapa crucial do desenvolvimento da criança, e a psicomotricidade é uma base fundamental para que esse desenvolvimento aconteça de maneira integral.

Assim, quando as habilidades psicomotoras das crianças estão bem desenvolvidas, o processo geral de aprendizado é facilitado nessa trajetória. Para isso, é preciso que a criança tenha oportunidade desde os primeiros anos de vida, pois com os estímulos adequados realizará as conexões cerebrais necessárias ao seu

desenvolvimento. De tal modo, ao chegar na fase da alfabetização já possuirá muitas habilidades desenvolvidas, precisando apenas de aprimoramento e aprofundamento, pois as características do desenvolvimento seguem uma seqüência global, contínua e ordenada (MANEIRA E GONÇALVES, 2015).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RECNEI (BRASIL, 1999) o trabalho com o movimento deve ocorrer nos primeiros anos de vida e se faz necessário o respeito as especificidades de cada faixa etária, além de respeitar as inúmeras culturas corporais.

É importante também ressaltar, o que defende a lei n.11.274, de 6 de fevereiro de 1996, que altera a redação de 20 de dezembro de 1996, onde estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Nessa direção, a própria BNCC também aponta nessa direção, onde o trabalho com a psicomotricidade pode proporcionar ao aluno uma melhor assimilação das aprendizagens escolares (BNCC, 2017).

A BNCC é um documento normativo que traça o que julga ser as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes. Desse modo, possui fundamentos pedagógicos específicos e defende o objetivo de promover a formação integral dos estudantes, desenvolvendo não apenas as habilidades cognitivas, mas também se integrando com o meio social, físico, cultural e emocional dos estudantes.

A BNCC (2017) define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerados essenciais aos estudantes e visa garantir o respeito ao modo como as crianças aprendem e se desenvolvem. Com tal intuito, apresenta seis (6) direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para tanto, a BNCC para a Educação Infantil propõe, uma organização curricular que leve em consideração a maneira como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, isso a partir de campos de experiências cotidianas.

Os campos de Experiências cotidianas, de acordo com a BNCC (2017) são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo de experiência, segundo o documento, propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos etários para cada grupo.

A BNCC (2017) propõe, ainda, que aconteça intencionalidade educativa, ou seja, que se organize e proponha tais experiências, não deixando que elas surjam ao acaso. Então, cabe ao educador pensar em atividades que levem a vivência de experiências que permitam que as crianças conheçam a si e ao outro, que compreendam as relações com a natureza, fazendo uso de práticas de cuidados pessoais, brincadeiras, experimentações com materiais variados, além da aproximação com a literatura etc.

Nesse contexto, trazemos as contribuições da psicomotricidade, por entendermos que ela contém elementos essenciais para o fazer pedagógico na Educação Infantil. Por psicomotricidade entende-se:

(...) uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório-motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos (COSTA, 2002, s/p.)¹

Com tal compreensão, entendemos que a psicomotricidade se faz imprescindível no desenvolvimento da criança na etapa da educação infantil pois possibilita a criança, a livre expressão de sentimentos, pensamentos, conceitos, ideologias, e auxilia nos processos de aprendizagem, procurando superar os obstáculos e prevenir possíveis inaptações dos alunos.

Dessa forma, a psicomotricidade na Educação Infantil não está associada apenas ao movimento do corpo, vai muito além disso, ela envolve questões de emoção e raciocínio da criança, podendo ser entendida, ainda, como um suporte para a criança tomar consciência de si própria, do seu corpo e do espaço que ocupa no mundo.

Com base no que objetiva a psicomotricidade na educação infantil e o que preconiza a BNCC (2017), entendemos que é fundamental pensar em como possibilitar o desenvolvimento das habilidades básicas, em tempos de trabalho remoto ou híbrido. Não resta dúvida, do quanto se faz importante estimular as diferentes áreas do desenvolvimento da criança durante a Educação Infantil, pois a criança pode ser vista em sua integralidade. Desse modo, por meio de ações educativas planejadas e

¹ Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>

estruturadas, com base na psicomotricidade, pode-se estimular várias habilidades das crianças, conforme indica a BNCC (2017).

É perceptível ao analisar o que propõe a BNCC (2017), especialmente o que contempla os Campos de Experiências (CPs) sugeridas, que a adoção de atividades psicomotoras podem ser um importante caminho pedagógico para as escolas de Educação Infantil. Se a psicomotricidade tem como ponto principal trabalhar os aspectos: motor, cognitivo e afetivo, auxiliando assim no desenvolvimento global da criança, não resta dúvida que essa é uma área necessária ao universo da criança pequena.

Quando diz que é na interação com os pares e com os adultos, que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir, pensar e vão descobrindo outros modos de vida, portanto, entende-se que as escolas de Educação Infantil é um lugar propício para tal interação. É lá que os professores oferecem oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, fora da família nuclear (COSTA, 2002).

Do mesmo modo, é na escola que as crianças passam a acessar organizadamente diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, podendo se comunicarem e se expressarem no entrelaçamento entre o corpo, a emoção e a linguagem. E, é óbvio que desde o nascimento as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem, mas, nenhuma delas é feita com intencionalidade. Por isso, é na escola que esse trabalho é feito com objetivos claros e definidos, a fim de estimular as habilidades básicas da criança e prepará-la para os processos de escolarização que se seguirão (BNCC, 2017).

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme assegura nossa legislação (RECNEI, 1999). Então, utilizar estratégias educativas que promovam esse desenvolvimento integral é essencial. E o uso de atividades variadas que se apoiem nos referenciais psicomotores é um caminho interessante.

Há muito a Educação Infantil vem compreendendo seu papel e, segundo Hohn (2017) esse movimento deixa como legado uma contribuição de práticas de ensino, metodologias, didáticas, experiências profissionais e políticas públicas extremamente

valiosas pela normatividade e pela urgência que elas imprimiram na realidade escolar, nesta modalidade.

3.2. Habilidades Básicas para desenvolvimento na Infância

Algumas habilidades básicas são desenvolvidas durante a infância, tendo a escola como principal espaço de promoção de experiências que possam imprimir intencionalidade e organicidade ao seu desenvolvimento, conforme defende a ciência psicomotora e a BNCC. Destacaremos algumas delas.

3.2.1. Sobre atenção/concentração

A princípio é considerável evidenciar que no contexto atual a atenção vem se revelando uma condição para que o sujeito possa dar conta de reconhecer o mundo e adaptar-se a ele. O mundo exige cada vez mais nossa atenção. E a maneira como prestamos atenção às coisas a nossa volta, nos permite fazer conexões e relações.

Como a aprendizagem não é apenas transmissão simples de conhecimentos acumulados historicamente, mas que exige do sujeito um movimento ativo sobre eles, dando significado, é fundamental ter atenção sobre o que deseja apreender da realidade.

A partir desse pressuposto, a atenção focalizada surge como condição fundamental para a aprendizagem: quanto maior o poder de manter o foco em determinado objeto, maiores as chances de sucesso infantil.

O processo de atenção focalizada não deve ser confundido com concentração, pois como fala Maneira e Gonçalves (2015), pode haver focalização sem concentração, da mesma forma que pode haver concentração sem focalização. Neste caso, a “concentração”, ao contrário do que normalmente se pensa, precisa recorrer à possibilidade de distrair-se, sendo que o distrair-se é experimentado num “colapso”, numa “rachadura” ou ainda num momento de “descontinuidade”.

Isto posto, entende-se que subjacente ao apelo de prestar atenção nas atividades que a escola propõe, está um conceito que faz referência a um movimento

de detenção, não de uma capacidade de concentração. Detenção não tem a ver com “duração”. Detenção tem relação com fixação do foco, enquanto concentração tem a ver com uma certa abertura que, em seguida, revela-se como distração.

Diante dessa contextualização o que se deve relevar é a questão da importância dessas habilidades para processo de ensino aprendizagem na educação infantil, considerando-as como oportunidades de possibilitar a construção de uma capacidade distinta daquela necessária para dar conta da informação e da qual boa parte dos alunos necessita.

A capacidade de focar a atenção é desenvolvida, sem ser ensinada. Nesse sentido, o educador tem uma importância singular, já que não existem conteúdos, tampouco métodos que possibilitem estas aprendizagens. Elas somente são possíveis na relação com um outro.

Por essa razão, a escola é um lugar importante para intencionalmente, as professoras apresentarem experiências onde a criança pequena possa desenvolver as habilidades de que necessitará para toda a vida.

3.2.2. Sobre a interação

É por intermédio das interações com seus pares adultos/ educadores que as crianças aprendem e se desenvolvem desde cedo. Essa interação tem uma importância valiosa na construção das aprendizagens significativas no âmbito escolar, pois através dessas interações há uma troca de linguagens, informações e ações, logo, essas interações são importantíssimas no desenvolvimento de qualquer criança. Além de desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais, físicas e motoras ainda constroem valores e princípios para o crescimento moral e ético, valores importantíssimos na formação da cidadania (BAPTISTA, 2011).

O educador ocupa um papel importante nesse processo de interação pois o mesmo promove essas interações sendo participativo, facilitador e atribuindo significados às ações das crianças, portanto:

Na relação entre o educador e a criança, cabe ao adulto, enquanto profissional da educação, definir até que ponto está envolvido na educação da criança, para além do que lhe é exigido, pelo modo como interpreta dos documentos legais lançados pelo Ministério da Educação (BAPTISTA, 2011, p. 30).

Baptista (2011) apoiado nas ideias de Luria explica que as funções superiores das crianças só serão formadas pela mediação dos adultos, podendo constatar sua importância principalmente nos primeiros anos de vida das crianças. Entende-se por meio do autor que é na educação infantil que as crianças começam a serem trabalhadas e recebem suporte para construção de sua identidade, e que o educador tem papel relevante nesse processo.

3.2.3. Sobre a Coordenação Motora

Está certo que algumas habilidades motoras começam a ser desenvolvidas na família, mas não se pode negar a importância dos primeiros anos de escolaridade para a promoção de experiências que estimulem a coordenação motora.

É importante o educador compreender que a Educação Infantil é uma etapa da educação que objetiva o desenvolvimento integral da criança englobando os aspectos, físico, psicológico, intelectual e social. É compromisso do docente estar disposto e concentrar sua atenção nas necessidades e nas dificuldades de seus alunos, para que se alcance sucesso em metodologias que intensifiquem e reforcem o desenvolvimento integral na criança. E é nesse sentido que a psicomotricidade pode favorecer as práticas escolares.

A educação psicomotora deve ser considerada como educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadequações difíceis de corrigir quando já estruturadas [...] (citado por HORN, 2017, p. 24).

3.2.4. Sobre a memória

De acordo com Almeida (2004, p. 19), a memória é uma função cognitiva complexa formada por diferentes componentes que se relacionam entre si”, mostrando que a memória não pode ser trabalhada de forma individual, ela está sempre ligada a outros componentes.

A memória é a imagem que permanece viva de tudo aquilo que os humanos conseguem lembrar e esquecer. Dessa forma, a função da memória é registrar o presente, conservar o passado e produzir elementos para transmissões futuras.

De acordo com Almeida (2011), a memória faz parte de um processo interfuncional denominado psiquismo, que é composto também por outras funções psicológicas como: sensação, percepção, atenção, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos.

Na pré-escola, quando a criança começa a apresentar maturação do sistema nervoso, a verbalizar e a desenvolver um pensamento mais abstrato, juntamente com a ajuda dos pais na estimulação de sua linguagem, a memória explícita assim como a memória de trabalho começam a se tornar mais sofisticadas, permitindo que informações possam ser mais bem organizadas (ANDRADE et al, 2017. p, 19).

De acordo com os autores, a criança na Educação Infantil já começa a se apropriar de maturidade necessária para o desenvolvimento da memória. À medida que são instigadas, as crianças recebem estímulos essenciais para desenvolver a memória de longo e curto prazo. Quando as atividades significativas são exploradas e conseqüentemente a linguagem e outras habilidades, a criança começa a se desenvolver organizando seus pensamentos para a retenção de informações.

3.2.5. Sobre a linguagem oral

Para Rossato e Leonardo (2011) é importante reconhecer que de acordo com a realidade a qual se inserem, existem crianças com mais e com menos condições de comunicar-se oralmente. Mas, com o estímulo que a escola propicia, todas poderão se desenvolver nesta habilidade.

Ao receber a criança a escola não possui o papel de ensiná-la a falar, mas contribuir para que ela aprenda os diferentes usos dessa língua, que muitas vezes são bem distantes da realidade linguística vivida pela criança (RODRIGUES e LIMA, 2017). Sem dúvida, as primeiras relações sociais da criança ocorrem em casa, mas, quando chegam às creches e pré-escolas elas se deparam com a necessidade de interagir em diferentes situações e de estabelecer novas relações. Portanto, a escola é esse ambiente rico de oportunidades para elas desenvolverem a linguagem oral.

É sabido que na educação infantil é possível criar espaço para trocas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, proporcionando um ensino significativo, capaz de explorar as potencialidades das crianças. As crianças em idade de Educação Infantil utilizam a linguagem para tentar compreender o mundo ao qual se inserem, cabe à escola aproveitar-se disso e propor situações que as façam ouvir e questionar a fim de proporcionar aprendizagem.

Segundo Pellanda (2020) o trabalho realizado com crianças em idade de Educação Infantil possui a função de propiciar a aquisição de conhecimento e o seu próprio desenvolvimento nas diferentes habilidades. A inserção da criança em ambientes com maior utilização das linguagens oral e escrita proporciona a ela a oportunidade de expressar-se melhor por meio das diferentes linguagens.

3.2.6. Sobre a participação

No Brasil, a participação das crianças está prevista, desde 1989, na Convenção dos Direitos das Crianças da ONU, do qual o Brasil é signatário, assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Ambos os documentos apontam para a necessidade de escutar a criança sobre todos os processos e ações que lhe concernem. E em 2016, o Marco Legal da Primeira Infância também aponta sobre a importância de se promover a participação das crianças.

Conforme explica Almeida (2004), uma das dez novas competências exigidas na tarefa de ensinar pelo professor se trata de envolver o aluno na aprendizagem. Para Koury (2021, s/p.)², fomentar a participação é mais do que apenas escutar as crianças, é escutá-las e de fato considerar suas falas agindo em prol da efetivação dos seus desejos.

Segundo Koury (2021), em entrevista dada ao site Lunetas, os benefícios da participação infantil, em qualquer nível, fazem com que a criança se sinta pertencente aquele espaço, produzindo assim uma vivência que faz mais sentido para ela, desenvolvendo sua autonomia, auto-estima e habilidades sociais. Ainda de acordo com a autora também é relevante respeitar o tempo das crianças e suas linguagens, se apropriando de recursos que dialoguem com o universo das mesmas e dessa forma incluí-las, garantindo um espaço de participação a partir de suas vivências específicas como grupos sociais.

² Disponível em: <https://lunetas.com.br/participacao-infantil-opinar-tambem-e-direito-das-criancas/>

3.2.7. Sobre a criatividade

A palavra criatividade deriva do verbo *creare* que quer dizer originar, gerar, formar. Sendo assim a criatividade carrega em sua origem a transformação e inovação, surgindo a partir das atividades mentais que se operam a partir de exercícios cognitivos e sensoriais (ALMEIDA, 2004). A criatividade está presente nos seres humanos, a partir da primeira infância eles/as já carregam consigo o desejo de criar e dar significado as coisas que estão a sua volta.

A criatividade como é apresentada por Le Boulch não deve possuir uma associação somente com as artes plásticas, ela é um aspecto que o homem possui para viver e o que movimenta a vida do Ser, estando presente em todas as suas interações.

Deste modo a criatividade está intrínseca no nosso dia a dia, e é desenvolvida a partir de estímulos. Sendo assim a criatividade é construída através da individualidade com base nas experiências e realidade do indivíduo.

Na infância a criança busca dar significado as questões que estão a sua volta durante o desenvolvimento de suas capacidades motoras, cognitivas e afetivas. A escola, família e a sociedade são importantes nessa descoberta do novo, as relações com o meio propiciam o desenvolvimento. (ANDRADE et al, 2016).

3.2.8. Sobre a comunicação

O ser humano tem na habilidade de comunicação um de seus traços distintivos, que se traduz na competência em receber, elaborar e transmitir mensagens, com conteúdo informativo, estruturadas linguisticamente. Para alguns essa capacidade não é considerada, mas, para outros é uma habilidade complexa que merece atenção. Mas, no que consiste a habilidade de comunicar-se? O mesmo se dá quando duas ou mais pessoas estabelecem uma relação em que existe compreensão.

Segundo Rocha (2010, s/p.)³, “mesmo muito pequenos, mesmo não falando com fluência, as crianças são hábeis para utilizar a linguagem oral para diversos fins, tais como: pedir, solicitar determinadas ações ou objetos, expressar seus sentimentos”, além de exercitar sua curiosidade, explorando o mundo que a cerca.

³ Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/comunicacao-infantil/21823>

Da mesma maneira, mesmo antes de falar, elas conseguem entender o que os outros falam. Essa habilidade linguística envolve tanto a capacidade da criança para compreender a língua, quanto sua habilidade para usá-la como falante e ocorre antes ainda que a criança possa expressar-se oralmente. Mas, a ampliação dessas capacidades necessita de experiências. E, cabe à escola um papel importante nessa direção, promovendo prática viva da língua, situações de diálogo, espaços de fala.

Para Rocha (2010, s/p.), “a capacidade, enquanto falante, sugere a promoção de atividades que instituem situações de fala, escuta e compreensão da fala”. Para a autora, isso ocorre “por intermédio do uso de diversos textos e situações enunciativas, aumentando, assim, a habilidade comunicativa da criança de forma significativa, resguardando a naturalidade de conversar, falar e escutar”⁴.

De tal modo, constatamos como as habilidades básicas desenvolvidas na primeira infância constituem elementos essenciais e basilares para o progresso das crianças como seres integrais, portanto, multifacetados. E, nesse sentido, identificamos o papel que tem a Educação Infantil nesse sentido.

⁴ <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/comunicacao-infantil/21823>

4 Procedimentos Metodológicos

4.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa, quanto à forma de abordagem do problema escolhe assumir o caráter qualitativo, pois, nessa direção, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70),

(...) a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Com esse olhar, nossa pesquisa pretende se dividir em duas etapas: a primeira já apresentada nos capítulos II e III, nos propomos a fazer uma breve revisão da literatura na área, a fim de nos aproximarmos do nosso tema com maior propriedade, e a segunda etapa que chamamos de pesquisa de campo, onde buscaremos os dados de uma determinada realidade, por meio da pesquisa-ação, para refletir à luz da literatura na área, buscando responder a seguinte questão: o ensino remoto/híbrido é capaz de atender as necessidades básicas das crianças na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades?

4.2 Local da Pesquisa

Foi escolhido como local de investigação a Escola de Educação Infantil Projeto Aponte. Nossa escolha se deve ao fato de que já realizamos nessa escola nossa imersão, tendo por base a pesquisa-ação, por meio do Projeto de Extensão (PROBEX, 2021), onde atuamos na condição de voluntária.

O Projeto Aponte, localizado no bairro das Indústrias, em João Pessoa, Paraíba, é uma instituição do terceiro setor, que existe desde 2014 e funciona sem fins lucrativos, sendo mantida a partir de doações e trabalhos voluntários.

Desse modo, o projeto tem como público-alvo crianças oriundas do bairro das Indústrias e comunidades circunvizinhas, oferecendo:

1) escolarização em nível de educação infantil para crianças entre 3 anos e 6 anos que se encontram fora da escola. (PROJETO APONTE, 2017, s/p).

O funcionamento padrão da escola é em dois turnos: manhã (7:30h às 11:30h) e tarde (13:00 às 17:00), de segunda a sexta-feira. No entanto, em tempos de pandemia, algumas modificações foram sofridas. Inicialmente, em 2020, logo que a pandemia eclodiu, a escola passou a funcionar apenas de modo remoto. Mas, à medida em que a situação fora se estabilizando, passou a adotar o modelo híbrido. Em 2021, retornou às atividades presenciais nas segundas, quartas e sextas-feiras, e remotamente nas terças-feiras, ficando a quinta-feira, para preparação de materiais e outras providências.

Atualmente o projeto conta com 6 (seis) turmas de educação infantil totalizando 33 crianças, como demonstra o quadro abaixo:

Tabela 1: Distribuição de alunos por turno e turmas.

TURNO	TURMAS	CRIANÇAS POR TURMAS	FAIXA ETÁRIA
Manhã	Jardim I	3	3-4 anos
	Jardim II	6	4-5 anos
	Jardim III	5	5-6 anos
Tarde	Jardim I	6	3-4 anos
	Jardim II	5	4-5 anos
	Jardim III	8	5-6 anos

Fonte: Dados da autora.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Como nossa investigação está centrada na perspectiva dos sujeitos do Projeto Aponte tomaremos como sujeitos da pesquisa as crianças que compõe as turmas do Jardim I, Jardim II e Jardim III, dos dois turnos, manhã e tarde, que obtiveram aulas nesse período pandêmico no formato remoto e híbrido.

Pretendemos junto aos sujeitos da pesquisa utilizar para a realização da coleta de dados de dois instrumentos: os relatórios descritos pelos professores com base na observação do **plantão pedagógico**, realizado de início, uma vez por mês e posteriormente, a cada quinze dias, e os relatórios também descritos pelos professores das **aulas virtuais** que aconteciam duas vezes por semana.

Nesses relatórios descritos foram observados o desenvolvimento das principais habilidades acompanhadas pela escola e que estão definidas no PAEI - Protocolo de Avaliação e Acompanhamento da Educação Infantil -, produzido pela própria escola e adotado em todas as turmas. Trata-se de um protocolo de preenchimento individualizado que os professores respondem bimestralmente.

O conceito de habilidade presente no PAEI já faz parte do currículo escolar e está relacionado ao saber fazer sob diferentes aspectos, indo além de uma ação puramente motora, pois que mobiliza o desenvolvimento integral da criança pequena no âmbito social, emocional, cognitivo, dentre outros. E, de posse desses dados procederemos a uma análise qualitativa, tendo a literatura na área revisada, como fonte de discussão.

4.4 Instrumentos da Pesquisa

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) relatórios dos plantões pedagógicos e b) relatório das aulas online, preenchidos pelas professoras da Escola Projeto Aponte, sobre as crianças acompanhadas por turma durante o período remoto/híbrido.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 108) afirmam: “(...) atualmente, os pesquisadores têm utilizado meios eletrônicos para facilitar, agilizar e reduzir os custos operacionais da pesquisa”, o que facilita muito o processo de coleta de dados. Com essa mesma intenção, acessamos relatórios de modo físico (os relatórios preenchidos nos plantões pedagógicos) e recebemos outros por e-mail (relatórios das aulas virtuais).

Ambos os relatórios analisados, foram elaborados pela coordenação pedagógica da escola Projeto Aponte e são encaminhados às professoras para preenchimento, facilitando o acompanhamento individualizado das crianças.

Os dois (2) relatórios que analisamos se pautaram no instrumento avaliativo e de acompanhamento das crianças intitulado PAEI (Protocolo de avaliação e acompanhamento da educação infantil), conforme Figura 1, documento elaborado e adotado pela escola, onde constam várias habilidades que são observadas, acompanhadas e avaliadas pelos docentes da escola.

O PAEI é preenchido a cada bimestre pelas educadoras do Projeto e é composto de vários itens que constituem habilidades básicas a serem desenvolvidas

pelas crianças, a partir das atividades promovidas pelas professoras, dentro da rotina didática da escola, conforme proposta político-pedagógica do Projeto Aponte, dispostas no quadro a seguir:

Figura 1: PAEI

PROJETO APONTE

NOME DA CRIANÇA: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____ IDADE: _____

MÊS: _____

PAEI MENSAL
(Protocolo de Avaliação e Acompanhamento da Educação Infantil)

INDICADORES	BOM	REGULAR	FRACO	NÃO OBSERVADO
HABILIDADES OBSERVADAS				
Atenção				
Concentração				
Compreensão				
Motricidade ampla				
Motricidade fina				
Percepção				
Memória				
Linguagem oral				
Outras linguagens				
Comunicação				
Criatividade				
Participação				
Cooperação				
Organização				
Autocuidado				
Interação com os educadores				
Interação com os colegas				
Curiosidade				
Iniciativa autônoma				
Atividade				
Sensibilidade				
Respeito ao corpo				

HABILIDADES A SEREM ESTIMULADAS: _____

PREENCHIDO POR: _____

JOÃO PESSOA, DE _____

Fonte: dados da autora.

Como se pode ver, consiste num formulário, onde são assinalas o nível de desenvolvimento das crianças em cada habilidade contemplada. Os critérios: bom, regular, fraco ou não observado são marcados, a fim de que mais abaixo, se destaque quais habilidades merecem ser mais estimuladas, à medida em que estejam no espectro fraco ou regular. Assim, é por meio desse quadro, que as atividades são pensadas, de modo a atender todas as crianças em suas especificidades.

As habilidades acompanhadas e avaliadas pelos docentes por meio do PAEI são: atenção, concentração, compreensão, motricidade fina, motricidade ampla, percepção, memória, linguagem oral, outras linguagens, comunicação, criatividade,

participação, cooperação, organização, auto-cuidado, interação com os educadores, interação com os colegas, curiosidade, iniciativa/autonomia, afetividade e sensibilidade (PAEI).

Conforme se identifica são 21 habilidades que são avaliadas, no entanto, para fins desse estudo, focamos a partir dos relatórios analisados, identificar dentre essas, quais as habilidades que mais foram citadas pelas professoras, as que menos foram citadas e aquelas que não foram observadas por elas.

Então, vale destacar que não analisamos os PAEIs, mas, como os relatórios usados exclusivamente nos momentos híbridos e remotos foram criados tendo o PAEI por referência, achamos pertinente esclarecer esse processo, pois o registro dos professores se referia às habilidades descritas nesse protocolo.

Assim, após conhecermos a natureza do PAEI e as habilidades nele contidas, pudemos fazer a análise dos instrumentos que selecionamos para nossa análise: o RPP (relatório dos plantões pedagógicos) e o RAR (relatório das aulas remotas). A seguir apresentamos imagem dos dois (2) modelos de relatórios que submetemos à análise, Figura 2 e Figura 3:

Figura 2: Relatório dos Plantões Pedagógicos

PROJETO APOITE

Estudante: Marcel

Turma: Paralelo III

Informações:

Observações do plantão 1 Data: 11/08/21

A criança é um pouco calada, porém obedece a todas as comandos, realizou a atividade da polka apresentando uma boa coordenação, noção de limite, espaço. Não reconhece as vogais, mas copiou, já os números reconheceu todos e também copiou. Demonstrou ser lento no desenvolvimento da atividade. Não deu tempo explicar as atividades de montar e ler as briguinhos.

Obs. Deu tempo de brincar com o quebra-cabeça, foi bastante rápido na montagem, apresentando um excelente raciocínio lógico.

Educador: Marcel

Observações do plantão 2 Data: 11/09/2021

A criança fez as atividades das aulas muito bem, com detalhes, muito criativo, tímido mas, participou fez seu nome, sua pontuação.

Educador: Bella Vasquez

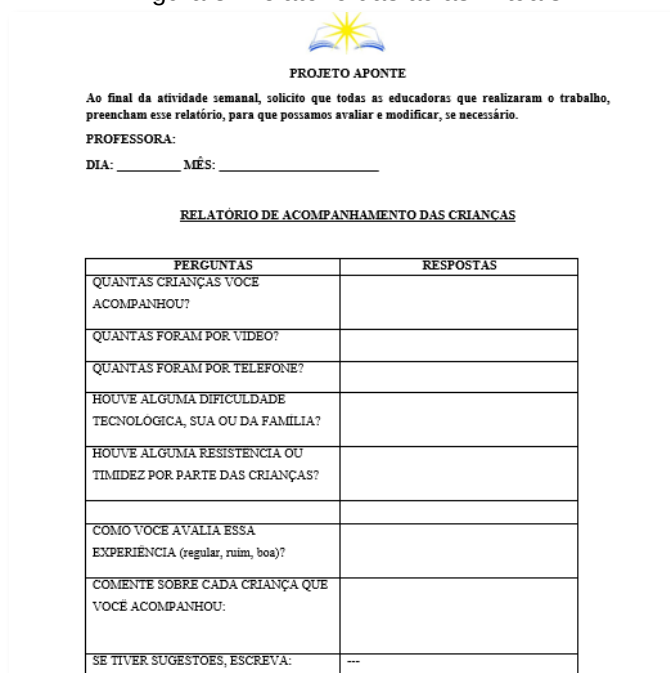
Fonte: dados da autora.

Os relatórios dos plantões pedagógicos eram preenchidos no momento do plantão, logo após o atendimento individualizado do estudante pela professora. O plantão tinha duração de 30 minutos podendo se estender a mais, a depender da necessidade da criança.

Considerando que alguns estudantes possuem deficiências, transtornos ou dificuldades de aprendizagem, o apoio dado nesse formato exigiu mais tempo da professora junto à criança. O objetivo do plantão pedagógico é manter a vinculação da criança à escola como espaço de aprendizagem, ao mesmo tempo que permite que a cada plantão, a professora possa introduzir a temática geradora daquele mês e explicar as atividades planejadas para serem feitas em casa, sobretudo por meio do Caderno de Atividades (produzido pela escola e distribuído às crianças, mensalmente). Os relatórios visam registrar e acompanhar a participação da criança nas atividades, identificando possíveis dificuldades ou lacunas em habilidades básicas e avaliando o alcance da proposta pedagógica, no formato híbrido.

Nestes plantões, a professora também atende aos pais/responsáveis pela criança, orientando na condução das práticas remotas.

Figura 3: Relatório das aulas virtuais.




PROJETO APONTE

Ao final da atividade semanal, solicito que todas as educadoras que realizaram o trabalho, preencham esse relatório, para que possamos avaliar e modificar, se necessário.

PROFESSORA:
DIA: _____ MÊS: _____

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS

PERGUNTAS	RESPOSTAS
QUANTAS CRIANÇAS VOCE ACOMPANHOU?	
QUANTAS FORAM POR VIDEO?	
QUANTAS FORAM POR TELEFONE?	
HOVE ALGUMA DIFICULDADE TECNOLÓGICA, SUA OU DA FAMILIA?	
HOVE ALGUMA RESISTENCIA OU TIMIDEZ POR PARTE DAS CRIANÇAS?	
COMO VOCE AVAIA ESSA EXPERIENCIA (regular, ruim, boa)?	
COMENTE SOBRE CADA CRIANÇA QUE VOCE ACOMPANHOU:	
SE TIVER SUGESTOES, ESCREVA:	---

Fonte: dados da autora.

Analisamos os RPPs preenchidos entre março e junho de 2021, totalizando 8 relatórios.

O relatório das aulas virtuais é preenchido pela professora, após a realização do encontro síncrono e enviado à coordenação da escola. Nele, as educadoras registram dados quantitativos e qualitativos da experiência e apontam necessidades das crianças observadas durante a aula. Essas aulas são promovidas em grupos pequenos ou individualmente, a depender das necessidades de cada criança, tem duração média de 40 minutos a 1h. analisamos 12 RARs preenchidos entre abril e junho de 2021.

4.5 Apresentação, Discussão e Análise de dados

A partir da observação dos relatórios preenchidos durante os Plantões Pedagógicos (RPP) e dos relatórios preenchidos nas Aulas remotas (RAR), identificamos nas respostas dadas pelas professoras, a constância de citações referentes às 21 habilidades básicas propostas no PAEI. Aquelas mais pontuadas pelas professoras identificamos no grupo das “maiores dificuldades”, enquanto aquelas com menor quantidade de referências identificamos como as “menores dificuldades”. Para as habilidades não citadas identificamos como habilidades que não puderam ser observadas durante o formato de aula remota ou híbrida.

A seguir apresentaremos duas tabelas. A tabela 1 que demonstra quais as habilidades que as crianças demonstraram ter maiores dificuldades, menores dificuldades e que não foram observadas, registradas nos RPPs. E a Tabela 2 que demonstra quais as habilidades que as crianças demonstraram ter maiores dificuldades, menores dificuldades e que não foram observadas, registradas nos RARs.

Tabela 2: Observação do plantão pedagógico.

TURMAS	MAIORES DIFICULDADES	MENORES DIFICULDADES	NÃO OBSERVADO
Jardim I	Participação	Interação	Criatividade
	Memória	Percepção	Motricidade ampla
	Coordenação	Respeito às regras	Interação com os colegas

Jardim II	Comunicação	Coordenação motora fina	Motricidade ampla
	Participação		
	Atenção		
	Criatividade		
Jardim III	Interação	Atenção	Criatividade
	Linguagem oral		Motricidade ampla
	Memória		Interação com os colegas

Fonte: construído a partir dos relatórios do plantão pedagógico.

Como se pode observar na tabela acima, as habilidades de: participação, memória, coordenação são as que mais pontuaram nas turmas menores, Jardim I, onde as crianças têm em média 3 anos de idade. Já as habilidades menos pontuadas foram: interação, percepção e respeito às regras. E, quanto as que não foram avaliadas temos as de interação com os colegas, motricidade ampla e criatividade.

Nas turmas de Jardim II, crianças em média com 4 anos de idade, as habilidades mais comprometidas durante os plantões foram as de: participação, atenção, criatividade. As menos comprometidas foram: coordenação, memória, interação. E não observadas temos: motricidade ampla e interação com os colegas.

Nas turmas maiores, de Jardim III, com crianças de 5 anos de idade, as habilidades que enfrentaram maiores dificuldades na promoção foram: interação, linguagem oral, memória. As habilidades que tiveram menos dificuldades foram: atenção e participação. E as não observadas foram: criatividade, motricidade ampla e interação com os colegas.

Nesse instrumento especificamente (RPP), que focou nas atividades feitas de modo híbrido, ou seja, em plantões pedagógicos realizados quinzenal ou mensalmente para subsidiar nas atividades remotas, ficou evidente em todas as turmas que: o modo híbrido não permitiu o desenvolvimento da habilidade básica de interação com colegas, tão importante na etapa da Educação Infantil.

Considerando que o plantão era feito individualmente, em razão das medidas de segurança indicadas para momentos pandêmicos como o que vivemos, esta habilidade ficou fortemente comprometida em todas as turmas, chegando a não ser observada, pela falta de atividades que promovessem seu desenvolvimento.

Tabela 3: Observação dos relatórios das aulas online

TURMAS	MAIORES DIFICULDADES	MENORES DIFICULDADES	NÃO OBSERVADO
Jardim I	Comunicação Interação Participação	Atenção Compreensão Concentração	Criatividade Motricidade ampla Interação com os colegas
Jardim II	Concentração Participação	Atenção Respeito às regras Compreensão	Criatividade Motricidade ampla Interação com os colegas
Jardim III	Memória Participação Iniciativa	Interação com a prof. Percepção	Criatividade Motricidade ampla Interação com os colegas

Fonte: dados da autora.

Como se pode observar na Tabela 3: Observação dos relatórios das aulas online, referente aos dados organizados a partir da análise dos RARs, as habilidades de: participação, interação, comunicação foram as que mais pontuaram nas turmas menores. Já as habilidades menos pontuadas foram as de: compreensão, atenção, concentração. Quanto as que não foram avaliadas temos as de: interação com os colegas, motricidade ampla e criatividade, repetindo os resultados do plantão pedagógico.

Nas turmas de Jardim II, crianças em média com 4 anos de idade, as habilidades mais comprometidas durante os plantões foram as de: participação, concentração. As menos comprometidas foram: atenção, respeito às regras e compreensão. E não observadas temos: motricidade ampla, criatividade e interação com os colegas.

Nas turmas maiores, de Jardim III, com crianças de 5 anos de idade, as habilidades que enfrentaram maiores dificuldades na promoção foram: memória, participação, iniciativa. As habilidades que tiveram menos dificuldades foram: interação com a professora e percepção. E as não observadas foram: criatividade,

motricidade ampla e interação com os colegas, o que repete os resultados do Jardim II.

Nesse instrumento (RAR) especificamente, que focou nas atividades feitas de modo remoto, ou seja, nas aulas online, as práticas foram realizadas semanalmente durante os meses de abril, maio, junho. E os resultados demonstram que várias habilidades ficam a desejar, pois no ensino remoto as práticas pedagógicas não conseguiram contemplar todas as 21 habilidades que a escola busca desenvolver no seu cotidiano presencial. Três delas aparecem sempre no rol das não observadas ou com maiores dificuldades de serem promovidas: a interação com os colegas, a participação e a comunicação.

Com apropriação das informações sobre as habilidades mais apresentadas como maiores em dificuldades no ensino remoto e híbrido por meio dos RPP (relatórios dos plantões pedagógicos) e nos RAR (relatórios das aulas remotas), foi possível produzir uma análise sobre as semelhanças que ocorreram entre as duas práticas, concluindo que em Educação Infantil, a oferta de experiências que possam garantir o desenvolvimento das principais habilidades necessárias ao desenvolvimento das crianças pequenas fica prejudicada, especialmente em razão das medidas de segurança e da imaturidade infantil para lidar com momentos e recursos diferenciados.

Considerando as habilidades que mais pontuaram nos dois (2) instrumentos utilizados na pesquisa, destacamos: participação, interação com os colegas e comunicação como aqueles que se repetem em todos os grupos. Tal resultado nos leva a refletir que o ensino remoto/híbrido apresenta vários desafios na Educação Infantil, pois:

- a) A **participação**, entendida por Koury (2021, s/p.) como uma habilidade essencial para que “a criança se sinta pertencente aquele espaço, produzindo assim uma vivência que faz mais sentido para ela” é bastante comprometida no formato remoto/híbrido. Logo, outras habilidades acabam sendo prejudicadas como “a autonomia, auto-estima e habilidades sociais”.

A participação também é um recurso para a inclusão, pois, possibilita a criança ser entendida e respeitada no seu tempo, seu ritmo, seu modo de aprender. No entanto, quanto menos participação, menor o conhecimento que os educadores têm das crianças e de suas necessidades.

- b) A **Interação** com os colegas foi outra habilidade prejudicada no formato remoto/híbrido. E, tratando-se de crianças pequenas, essa interação passa essencialmente por toques, abraços, brincadeiras etc., o que esteve inviabilizado no modo remoto/híbrido. Nos plantões pedagógicos, o atendimento foi feito individualmente e com hora marcada, em respeito ao distanciamento exigido pela pandemia do coronavírus. E nas aulas virtuais, as crianças não se sentiam à vontade para conversar com os colegas pela tela de um celular, demonstrando muita timidez, o que pode estar vinculado ao pouco hábito com esse recurso.

Isso traz prejuízos ao desenvolvimento infantil, pois conforme Baptista (2011), a interação nessa fase tem uma importância valiosa na construção das aprendizagens significativas no âmbito escolar. O autor adverte que, além de desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais, físicas e motoras, a interação ainda é importante na construção de valores e princípios para o crescimento moral e ético das crianças (BAPTISTA, 2011).

- c) A **comunicação** foi outra habilidade que pontuou bastante, revelando que essa foi uma dificuldade constante no formato remoto/híbrido. Sobre esta habilidade, nos plantões pedagógicos, o uso de máscara foi um elemento agravador do processo. As crianças pequenas recorrem muito aos estímulos visuais, portanto, a leitura labial colabora com as expressões e a linguagem oral para facilitar a comunicação. Na mesma direção, o uso de dispositivos móveis (celulares), especialmente de baixa qualidade e a inexistência de fones de ouvido para diminuir interferências externas, agravou a comunicação nas aulas remotas. Diante disto, percebemos que as crianças tinham dificuldade em se comunicar, se fazerem entender e serem entendidas. Os barulhos externos nas residências, a falta de um espaço adequado e a interferência dos adultos também dificultava a comunicação.

Desse modo, é evidente que para a Educação Infantil, o ensino remoto e híbrido, na realidade da escola Projeto Aponte não foi capaz de auxiliar na continuidade da proposta curricular, abarcando todas as habilidades que a escola estimula na sua rotina diária presencial.

5. Considerações Finais

As mudanças são inerentes à vida humana e a escola não está imune a isso. Mas, nenhum de nós e nenhuma escola imaginou experimentar o que os últimos anos nos ofereceram em termos de transformação: uma pandemia nos convidou a sair da zona de conforto e não nos deu tempo de preparação para construir outros modos de fazer a educação e de pensar as nossas relações.

Diante desta compreensão, o presente estudo teve por objetivo geral refletir acerca do desenvolvimento das habilidades básicas com crianças pequenas, a partir de experiências no ensino remoto e híbrido, dentro de um panorama inclusivo.

Em busca de alcançar esse objetivo buscamos realizar uma revisão da literatura na área para, em seguida, fazer uma pesquisa de campo. Esta última tomamos como campo de pesquisa a Escola Projeto Aponte, uma instituição privada, sem fins lucrativos, ligada ao terceiro setor, que funciona no bairro das Indústrias, na cidade de João Pessoa (PB).

A escolha da instituição se deu por já nos encontrarmos inseridos no cotidiano da escola, na condição de voluntária de um projeto de extensão, ligado ao PROBEX. Então, a partir das atividades ligadas ao Projeto de Extensão colhemos os dados da realidade escolar e nos debruçamos sobre eles para uma análise qualitativa.

Optamos por analisar dois (2) instrumentos didáticos para acompanhamento e avaliação das crianças, no formato remoto e híbrido, preenchidos semanal e mensalmente pelas professoras da escola. E buscamos cruzar os dados com as reflexões trazidas pela literatura na área, a fim de chegarmos a algumas considerações, que nesse momento, destacamos:

- a) Foi possível detectar que há lacunas deixadas pelo ensino remoto e híbrido no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, cujas práticas não foram capazes de sanar;
- b) A escola Projeto Aponte busca através de suas práticas pautadas no paradigma inclusivo atender às necessidades específicas das crianças pequenas, mas, com a pandemia pelo coronavírus e a instauração do modo remoto e híbrido de ensino, não conseguiu solucionar todas as dificuldades;
- c) Os modos de ensino Remoto e Híbrido representam importantes obstáculos à manutenção da proposta inclusiva, inviabilizando o desenvolvimento de todas as habilidades básicas inerentes a etapa da Educação Infantil;

Diante destas constatações, admitimos que as escolas de Educação Infantil, de modo geral, precisam atualizar suas práticas, cumprindo o que exige a legislação brasileira no tocante à infância e no que diz respeito à inclusão. Podemos compreender que as escolas de Educação Infantil têm um importante papel a cumprir no desenvolvimento das habilidades básicas junto às crianças pequenas e que em tempos de pandemia, precisa se preocupar em buscar outras estratégias, até o momento inviáveis na realidade pesquisada, especialmente em razão de algumas questões sociais que extrapolam o alcance da escola.

A proposta inclusiva anotada nos documentos oficiais brasileiros objetivando o atendimento de crianças em suas especificidades coadunam com o que prevê algumas partes da BNCC, no entanto, é na prática da escola que tudo se realiza. É fato que de acordo com a LDB (n. 9.394) a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, mas, como garantir esse amplo desenvolvimento em tempos tão adversos, quando não é possível fazer uso do contato com a criança?

De fato, a literatura anuncia que é na Educação Infantil, que a criança inicia sua vida social, interage com seus pares e com os adultos, e nessa conjuntura ela estará apta a apreender novas culturas e conviver com as diferenças, sendo capaz de conhecer a si mesma, o seu corpo e seus movimentos. É, pois, essa etapa crucial para o desenvolvimento e sendo papel da escola atender suas necessidades e superar os obstáculos que surgirem. Mas, como fazer isso?

Esse estudo também nos alertou para o papel das atividades psicomotoras como especialmente importantes para o trabalho em Educação Infantil. Assim, por meio da pesquisa verificamos que a escola Projeto Aponte tem preocupações com tais questões, na medida que avalia aspectos ligados a essa área. No entanto, a pesquisa também revelou que o ensino remoto e híbrido prejudica essa prática.

Nesse momento atípico vivenciado por todos nós, desde meados de março de 2020, até os momentos atuais, devido a pandemia do COVID 19, as práticas pedagógicas sofreram impactos para adaptar o processo de ensino e aprendizagem às questões de distanciamento. Foi preciso repensar as formas de ensinar para alcançar e acolher a todos, mas, tudo foi feito no processo. A prática foi e vem sendo testada a cada dia.

Assim, garantir que as dificuldades, deficiências e diferenças não sejam negligenciadas no modo remoto, que as habilidades básicas sejam atendidas, não é

tarefa fácil. Os resultados demonstram isso. E, embora, a escola Projeto Aponte queira incluir, acolher, oferecer educação de qualidade alcançando a todos, planejando para todos com todas as possibilidades e adaptações necessárias, esse objetivo não tem o mesmo alcance no ensino remoto ou híbrido.

Referências

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. Curitiba: Wak, 2004.

ANDRADE, P. G. S. **Educação inclusiva como direito de todos**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/85803/educacao-inclsiva-como-direito-de-todos>. Acesso em: 19/11/2020.

ANDRADE, A. S. S.; BARBOSA, C. C.; BESSA, S. **A importância do estímulo ao desenvolvimento da coordenação motora global e fina**. Anais do Congresso de Iniciação Científica Estágio e Docência do Campus Formosa. Goiás, 2017.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília: MEC/SEES, 2005.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília: Senado Federal, 2015.

_____. **Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. Decreto 7.612. **Dispõe sobre a Educação Especial e o AEE**. Brasília: Senado, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394. Brasília: Senado, 1996.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação infantil**. Brasília: MEC, 1999.

COSTA, V. **Psicomotricidade**. 2021. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/> acesso em 2/12/2020.

HORN, M. G. S. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. 2017. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/11998-a-organiza%C3%A7%C3%A3o-dos-ambientes-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>. Acesso em 10 de novembro 2021.

KOURY, K. **Participação infantil**. Disponível em: <https://lunetas.com.br/participacao-infantil-opinar-tambem-e-direito-das-criancas/> acesso em 20/11/2021.

MANEIRA, F. M.; GONÇALVES, E. C. **A importância da psicomotricidade na educação infantil.** Paraná: PUCRS, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MOURA, M. O. A Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. E CARVALHO, A.M P. **Ensinar a Ensinar.** São Paulo: Pioneira, 2006.

MEDEIROS, A. **Nota de repúdio à publicação do Decreto 10.502/2020.** Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/2017/noticias/12602/nota-de-repdio-publicao-do-decreto-n-105022020>. Acesso em 23/11/2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano & FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico.** RS: Atlas, 2013.

ROCHA, A. **Comunicação Infantil.** 2021. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/comunicacao-infantil/21823>. Acesso em 2/12/21.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. de. **A história da Pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão.** Rev. Interterritórios. URFE, Caruaru, V. 3, vol. 5, 2017.

ONU. Convenção dos direitos das pessoas com deficiência. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de agosto de 2021.

PELLANDA, A. **Carta da Campanha Nacional Direito à educação.** Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/10/02/carta-a-sociedade-brasileira-decreto-n-105022020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida>. Acesso em 23/11/2020.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. **A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico-cultural.** Revista Brasileira da Educação Especial. v.17, n.1, Marília, jan/abril, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-6538201100010006>.

SANTIAGO, S. A. S. **A história da exclusão das pessoas com deficiência.** João Pessoa: UFPB ed., 2011.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2001.

VITALIANO, C.R.; MANZINI, E.J. **A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** In: VITALIANO, C.R. (org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.* Londrina: EDUEL, 2010.